



Hacia una ontología musical orientada a la acción o dinámica performativa comunitaria, colaborativa y creativa.

Sebastián Tobías Castro

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

En el siguiente trabajo intentaremos indagar y reflexionar sobre algunos aspectos de las prácticas y supuestos teóricos que encarnan las pedagogías y metodologías alrededor de la educación musical. Específicamente haremos foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la composición musical en el contexto de la educación formal. Para esto partiremos del análisis de caso de una clase de música en un colegio secundario de la ciudad de La Plata, Argentina, correspondiente a 3° año. El análisis y consecuente reflexión se centrará por un lado, en deconstruir y vislumbrar cómo algunas premisas de las ontologías hegemónicas de la música, así como los principios epistemológicos que les subyacen, se ponen de manifiesto en dichas prácticas y procesos; a la vez, trataremos de dar algunas alternativas utilizando como contrapunto, algunos constructos teóricos relativamente recientes e innovadores provenientes de diversas disciplinas como la psicología de la música, la filosofía, la antropología y las ciencias cognitivas y que centran su mirada en la revalorización de una ontología musical orientada hacia la acción o dinámica performativa comunitaria, fundamentalmente colaborativa y creativa.

Resumo

Neste artigo vamos tentar investigar e refletir sobre alguns aspectos dos pressupostos teóricos e práticos que encarnam pedagogias e metodologias sobre a educação musical. Especificamente vamos nos concentrar no ensino e aprendizagem da composição musical no contexto da educação formal. Para esta análise, vamos deixar se uma aula de música em uma escola secundária na cidade de La Plata, Argentina, correspondendo ao terceiro ano. A análise e reflexão subsequente incidirá, por um lado, em desconstruir e pensar como algumas instalações da ontologia musical hegemônica e princípios epistemológicos que lhes estão subjacentes, são refletidas em tais práticas e processos; ao mesmo tempo que tentamos dar algumas alternativas usando contraponto, algumas construções teóricas relativamente recentes e inovadoras de várias disciplinas, como a psicologia da música, filosofia, antropologia e ciências cognitivas e focado seu olhar sobre a reavaliação dos ontologia orientada para a ação ou dinâmica performativas comunitários, fundamentalmente colaborativos e criativos.

Abstract

In this paper we will try to investigate and make some considerations over some aspects of the practical and theoretical assumptions that embody pedagogies and methodologies about music education. Specifically we will focus on the teaching and learning of musical composition in the context of formal education. For this analysis we will depart from a music class at a secondary school in the city of La Plata, Argentina, corresponding to 3rd year. The analysis and subsequent reflection will focus on the one hand, in deconstruct and envision how some premises of musical hegemonic ontologies and epistemological principles underlying them, are reflected in such practices and processes; at the same time we try to give some alternatives as in a counterpoint with some relatively recent and innovative theoretical constructs from various disciplines such as music psychology, philosophy, anthropology and cognitive sciences and that focused his gaze on the revaluation of musical action-oriented ontology or community performative dynamics, fundamentally collaborative and creative.



Situación de enseñanza aprendizaje

La situación de enseñanza/aprendizaje que analizaremos tuvo lugar en el marco de la clase de música en un 3er año de nivel secundario situado en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina. El contenido central de dicha clase era *Principios de continuidad/discontinuidad en las composiciones musicales*. Se abordó en primera instancia el contenido partiendo de composiciones realizadas por los alumnos en clases anteriores. La situación espacial áulica podríamos decir que era la típica de colegio: docente parado delante del pizarrón y los alumnos sentados en filas, todos mirando hacia él.

En la primera parte de la clase, la modalidad era fundamentalmente expositiva por parte del docente, usando como soporte el pizarrón con gráficos analógicos, algunos fragmentos de las partituras creadas por los alumnos y otros generados en forma espontánea por el docente; también improvisaba pequeñas fragmentos proto-musicales utilizando percusión corporal, la voz, cotidiáfonos, etc. Pero sobre todo fue el lenguaje hablado como medio de transmisión de conceptos lo que primó. Aunque atentos y participativos en un principio, antes de que se alcanzara la mitad de la clase gradualmente la atención por parte de los alumnos se fué perdiendo hasta que no tuvo ningún sentido continuar con la actividad.

El docente entonces, propuso un juego de dirección donde los *directores* y *músicos* son los propios alumnos. En dicho juego debían ponerse de manifiesto las ideas revisadas hasta ese momento. Para poder llevar adelante la actividad, el docente explicó y mostró algunos principios de dirección para que los alumnos pudieran ejercer sus roles de una manera más efectiva en relación a las necesidades que iban surgiendo. De ahí en adelante la clase transcurrió con un alto grado de participación de los alumnos. Las ideas alrededor de la temática trabajada en clase circularon de diversas formas, ancladas principalmente en la performance de los alumnos como *directores* y *músicos*.

Análisis

Como vemos, en nuestra situación áulica hay dos momentos claramente delimitados, momentos en donde los saberes musicales

circulan de formas diferentes. En el primer momento, la clase está signada por un prototípico esquema de enseñanza/aprendizaje, donde el docente es el *portador* del saber y el encargado a través de diferentes mecanismos, de transmitir este conocimiento a los alumnos. Como se relata, este esquema deviene ineficaz ya que no es capaz de generar un aprendizaje significativo en los alumnos, lo que se traduce en falta de interés en relativamente poco tiempo. Por otro lado, en el segundo momento de la clase algo cambia, pareciera que los alumnos empiezan a significar los contenidos de la clase, y por ende cómo se articulan y se constituyen en la música, de otra manera, desde otro lugar; este otro lugar está signado por la acción de los alumnos. Pero ¿cómo podemos caracterizar mejor qué está sucediendo, qué funda estas formas diferentes de circulación del conocimiento musical?

Para poder llevar adelante esta empresa, articularemos algunas ideas de diversos campos del conocimiento como la filosofía, la antropología, las ciencias cognitivas y la psicología de la música, a partir de las cuales trataremos de deconstruir en algunos y casos y de construir en otros, las ontologías de la música que pueden servirnos de modelo para entender qué está detrás de estos dos momentos en nuestro estudio de caso. Cuando sea pertinente, volveremos a nuestra situación de clase haciendo un micro-análisis de la misma

La performance situada e intersubjetiva como fundamento de una ontología de la música

Son varios los autores, que desde diversas disciplinas, de manera explícita o indirecta trabajan sobre ontologías musicales orientadas a la acción, a saber: Small (1997) y Turino (2008) desde una mirada musicológica-antropológica, Malloch (2000) y Trevarthen y Malloch (2000) y muchos otros desde las ciencias cognitivas, Bowman (2005) desde la filosofía de la música, entre otros. Lo que nos proponemos llevar adelante en esta sección es cohesionar estas ontologías musicales por medio del pensamiento filosófico de Enrique Dussel (1975), cuya premisa de partida o momento originario, es el encuentro y proximidad de las corporalidades vivientes de

los seres humanos, es decir de la comunidad; esto supone un cambio de paradigma ontológico/epistémico en relación a filosofías fundantes del pensamiento moderno que siempre parten de un sujeto cognoscente enfrentado al mundo.

Dussel, en su Filosofía de la liberación, fuertemente influenciada por la corriente fenomenológica y en particular por los aportes de Emmanuel Levinas, parte de la categoría de proximidad, momento del cara a cara (ser humano a ser humano), momento que es anterioridad anterior a toda anterioridad. Encuentro que es una fiesta (categoría metafísica de la proximidad cumplida como alegría de vivir) donde "la sincronía de los que viven la proximidad se torna acrónica: el instante de la proximidad de los tiempos distintos y separados convergen y se disuelven en la alegría del estar juntos." (Dussel, 1975, p. 33). Así, el fenómeno, la obra musical en tanto ente (cosa con significado), es el emergente o apariencia cuyo fundamento es justamente la corporalidad viviente de los singulares en la proximidad. La música como performance puede ser entonces, en tanto antes que fenómeno (conceptual e históricamente), una *forma* de la proximidad donde los mundos de los singulares se vuelven uno.

De manera coherente y complementaria a este primer esbozo de ontología de la música orientada a la performance situada e intersubjetiva, podemos articular el concepto de musicalidad comunicativa propuesto por Malloch (1999) y Trevvarthen y Malloch (2000). Para los autores, la musicalidad comunicativa es la capacidad innata del ser humano, que le permite interactuar con otros, generando una camaradería coordinada a través de una experiencia compartida e intersubjetiva del tiempo y el espacio (mencionado por Shifres, 2007). Uno de sus rasgos principales es su carácter multimodal, es decir, es una experiencia sonora, visual, kinética y táctil. Por otro lado, una de sus funciones principales sería la de regular los estados de ánimos internos de los sujetos, ya sea de forma individual o ecualizando los estados dispares del grupo. Es decir, es la habilidad que nos permite experimentar el mundo a través de los otros y constituirnos parte del grupo, de la comunidad. En este sentido, Trevvarthen (1999/2000) postula la posibilidad de que la musicalidad comunicativa sea el basamento de la comunicación humana; aunque no debemos

confundir la musicalidad comunicativa, que es transversal a toda la especie e incluso nos define como tal, con la música en tanto artefacto emergente de una sociedad o cultura determinada, la cual sería, desde una perspectiva Dusselliana, el fenómeno que aparece, cuyas determinaciones, o dicho en términos musicales, cuya estructura, están dadas por su fundamento.

Dussel (1975) recuerda, basándose en la *Fenomenología de la Percepción* de Merleau Ponty e *Inteligencia Sentiente* de Xavier Zubiri, que la percepción es el campo que integra como partes indivisibles a las sensaciones (capacidad probativa de los sentidos; oído, vista, gusto, tacto, etc.), es la totalidad fenoménico-sensible, constituida por unidades indivisibles de sensaciones eidéticas. Y postula que

"concepto y percepto (imagen sensible) se dan simultáneamente porque la interpretación es un acto de inteligencia-sentiente y la percepción un acto de sensibilidad-inteligente. Así como no se puede dividir el hombre en cuerpo y alma (el hombre es una sustantividad indivisible), así también no hay que dividir el contenido eidético del sensible" (Dussel, 1975. p 51).

Nuevamente encontramos un punto de encuentro central entre la interpretación filosófica de la música a partir de Dussel y la idea de musicalidad comunicativa de Malloch: la música como un encuentro donde los singulares son una unidad compleja pero indivisible sensible-inteligente/inteligente-sensible, donde los inputs perceptuales y dominios cognitivos que los procesan se dan de manera integrada y dinámica; todo esto en un marco intersubjetivo, comunitario; y como postula Bowman (2005), ese momento performático, sincrónico, es una experiencia de la centralidad, de la totalidad y unidad que trasciende dualismos como sujeto/objeto, sentir/saber, cuerpo/mente, exterior/interior. Así, hacer música no es sólo el *arte de combinar sonidos* bajo criterios estéticos hegemónicos (muchas veces dominadores) o un simple proceso de traslación del trabajo del compositor al sonido, es un proceso transaccional en el que se es -individual y comunitariamente- en y a través de *la música*, un rito performático de afirmación y construcción identitaria, tanto individual como grupal (Stubley citada por Bowman, 2005. p 147).



Volviendo a nuestra situación áulica y haciendo un análisis más pormenorizado, vemos como en la segunda parte de la clase los alumnos comparten un momento de encuentro con sus pares, donde el juego de dirección los conecta por un sistema comunicativo de carácter multimodal (kinética, sonora, visual). La alegría y emoción de y por formar parte de esa camaradería se percibe en varios aspectos:

- El alto grado de compromiso por llevar adelante la tarea, organizándose para que todos presten la atención al director de turno.
- La administración auto regulada de ayuda por parte del grupo para los que no pueden resolver la tarea, ya sea centrando la atención en el sujeto que resuelve correctamente o corrigiendo punto a punto según corresponda.
- El momento de silencio expectante antes de cada ensayo o pasada, todos mirando atentos al director, así como este último buscando las miradas de sus músicos para crear el clima necesario.
- Las risas contenidas para no interrumpir la música ya sea cuando algo no salía según lo planeado o simplemente la risa producto del placer de estar jugando juntos, risa que muchas veces fue incontenible.
- Los aplausos y enfáticas hurras cuando el resultado era un éxito tácitamente reconocido.

Es en estos indicadores donde vemos cómo se articula la significatividad de hacer música juntos, como se planteó hasta ahora.

La estructura: el fenómeno que aparece y nos inquieta

Desde la perspectiva que venimos construyendo, la performance, la acción, el acto intersubjetivamente construido en el momento de la *proximidad*, es el *fundamento* de la música. Ahora, en el momento mismo que tiene lugar el *fundamento* como acto, aparece el *fenómeno*. El fenómeno aparece en el espacio que se constituye como resultado de la *lejanía* que da lugar la disolución de la *proximidad*; es la relación hombre-objeto, la *proxemia* (E. Dussel, 1975). El fenómeno es esa cosa-sentido (ente) captado por nuestros sentidos (campo perceptual); es la obra, pero no la obra de arte en el sentido romántico del

término, sino obra en tanto objeto con estructura; es decir, el fenómeno puede ser una obra completa, un fragmento, un simple gesto. Al fenómeno se lo interpreta y constituye con un sentido práctico; en palabras de Dussel: "El sentido, por otra parte, nunca es la mera consideración teórica o abstracta. Siempre es cotidiana y existencial; es la manera cómo algo se integra al para de la acción, sea práctica o poética" (Dussel, 1975). Pero ¿cuál es el sentido que se le otorga a este objeto, a este *fenómeno*, cómo es interpretado?

Los mediadores son los entes (cosa-sentido) que se instituyen como posibilidad para la concreción del proyecto (Dussel, 1975) por ej. los instrumentos musicales son los mediadores que nos permiten hacer la música. Ahora, el fenómeno *música* es una cosa-sentido muy particular, porque si tenemos en cuenta cuál es su *fundamento*, podemos decir que su sentido práctico primordial es la concreción de la proximidad con el *Otro*, es abrir mi mundo ante la *alteridad* del *Otro*; la música en tanto estructura, es la marca de las esencias *distintas* de los singulares fundiendo sus mundos en una nueva totalidad, esencias que hasta ese momento, estaban en potencia, indeterminadas y encerradas en *mi mundo*, el del singular, y que en el pasaje al acto (hacer la música), son ahora marca en la cultura, en sus subjetividades. Marca que los funda y re-funda identitariamente, no como un individuo, sino como una comunidad.

Por otro lado, en la cultura occidental, moderna, hija de la Razón, fundamentalmente solipsista, con punto de partida en un individuo abstracto y deslocalizado con pretensión de generar conocimiento abstracto y universal (muchas veces más bien totalizador), las concepciones alrededor de qué es saber, conocer, hacer, aprender y enseñar música, están fuertemente ligadas a una serie de ontologías de la música, que de manera general podemos decir, contribuyen a una concepción de la música como *idea/objeto* (Shifres y Holguín, 2014). Desde la perspectiva de las sociedades capitalistas actuales, basadas en el consumo, parece coherente la idea de que la música esté cosificada en un objeto. Este objeto consumible, es lo que se conoce habitualmente como obra de arte. Es decir, es ese artefacto sofisticado de la cultura cristalizado en un medio (disco, partitura, video, etc). Según Turino (2008), esta

cosificación de la música se ve intensificada hacia fines del siglo XIX y durante todo el siglo XX con el desarrollo tecnológico que posibilitó el registro sonoro (y posteriormente audiovisual), sentando las bases de una reciente y expansiva industria cultural, cuyas mercancías claro está son las obras -musicales- de arte. Por su parte Shifres y Holguín (2014) postulan la objetualización de la música a partir de una ontología de la música como texto. Los autores argumentan que desde el comienzo de la modernidad, intensificado por el pensamiento iluminista, y aún en nuestros días, esta objetualización se halla codificada en la partitura, cuyo sistema notacional demarca una serie de categorías (melodía, ritmo, armonía, direccionalidad, intervalo, textura, etc.) que luego, y ante la necesidad de articular el conocimiento musical en términos proposicionales, se genera un metalenguaje que parte de dichas categorías, y se impone como naturales a la música. Por ende, saber música es comprender el texto musical, restringiendo así el fenómeno, y sus emergentes pedagógicos y metodológicos, a las categorías de la lecto escritura. Este es un rasgo característico de lo que los autores llaman el *modelo conservatorio*.

El fenómeno fetichizado

Dussel (1975) define el fetichismo como el mecanismo por el cual se cortan las relaciones de determinación entre los términos de un sistema, absolutizando (divinizando) uno de éstos como totalidad (totalidad de sentido). Específicamente en el sistema capitalista (abrevando en Marx), el capital oculta su verdadero fundamento o ser (el trabajo vivo del obrero en la fábrica) -*éste sería uno de los términos en el sistema*-, y centra todo su atención desde la perspectiva del mercado, desde los fenómenos: las mercancías, el dinero, etc. -*otro de los términos del sistema*-. Al hacer esto (explica Dussel), no se puede comprender realmente cómo funciona el sistema (que es parte de un campo, en este caso el económico) y por lo tanto la *totalidad*, que es la sumatoria e interdeterminación de todos los campos (económico, social, político, estético, etc.). Entonces la fetichización es el mecanismo por el cual el orden vigente (en este caso el sistema capitalista) se vuelve dominador.

Pero esto se da en todos los órdenes del sistema vigente (moderno/colonial). La colonialidad de la estética según Mignolo (2010) sería entonces la divinización de *una* forma de comprender la ahestitis, una forma que al estar divinizada y absolutizada (fetichizada) como sistema estético único posible es dominadora y negadora del Otro. Dussel dice:

"Entendemos por cultura imperial -*cultura fetichista*- o del centro la que domina en el orden vigente. Es la refinada cultura de las élites europeas, norteamericanas o rusas. Esta es la cultura con la que se pretende medir a todo otro grado cultural. La Gioconda mide a todo otro cuadro; la Quinta Sinfonía de Beethoven clasifica a toda otra música; Notre Dame es el prototipo de toda iglesia." (Dussel, 1975, p. 114)

Cómo funciona este mecanismo específicamente en nuestra disciplina: el *fundamento* del sistema musical, es decir las relaciones intersubjetivas situadas de las corporalidades vivientes de los singulares que se dan en la *proximidad*, están invisibilizadas. ¿Cómo?

1. De forma total, siendo la música un mero objeto de consumo/entretenimiento.
2. Relegándolas a simples mediadores cuya finalidad es *trasladar* el objeto texto a objeto sonoro.
3. Cortando las relaciones intersubjetivas situadas de los actores involucrados en la producción musical. Un ejemplo claro de esto último es la concepción romántica de arte como campo independiente, cuyo actor (el artista) es un *genio solitario* que en comunicación con el cosmos revela la obra de arte.
4. A través de una epistemología musical que centra su esfuerzo en explicar la música por medio de las categorías de análisis que surgen de las categorías de la lecto escritura tradicional, por ejemplo que la experiencia del paso del tiempo está dada por pulsos y divisiones de los mismos representables en corcheas, negras, blancas, etc.

Podemos afirmar entonces, que bajo la *luz* racional-racionalizante-racionalizadora de la modernidad, el proceso de fetichización de la música instaura al *fenómeno* como *fundamento* y por ende como totalidad de sentido, e invisibiliza su *fundamento* real, es decir las



relaciones intersubjetivas de los singulares participantes en el acto musical.

Retomando nuestra pequeña pero significativa situación de enseñanza-aprendizaje, vemos cómo es la segunda parte de la clase: la idea de participación intersubjetiva fundada en la performance es la que permite un intercambio de información, una comunicación, que promueve una significatividad diferente de los saberes musicales. Saberes que esencialmente no pueden ser transmitidos, comunicados o vivenciados solo a través de un lenguaje proposicional como el ofrecido por las categorías discretas de la teoría musical; sino que debe ser pasado por una experiencia sensible-inteligente, fundada en el complejo integrado tiempo-espacio-cuerpo-mente *mío* y del *otro*; es ahí donde conceptos propios como *continuidad*, *discontinuidad*, *complementariedad*, etc. cobran sentido real y completo.

Sobre la composición y la creatividad

Hasta aquí hemos ido construyendo un marco teórico que nos permita comprender la importancia de la performance situada e intersubjetiva en el proceso de construcción, circulación y comprensión de los saberes musicales. En los siguientes apartados haremos referencia a algunos elementos que nos parecen centrales respecto al contenido concreto de nuestro estudio de caso y cómo esto se articula con lo dicho hasta ahora.

La composición musical es un fenómeno complejo, con múltiples aristas, que derivan a su vez en diversos temas y que por supuesto es abordado desde muy diversos enfoques. La mirada de dicho fenómeno desde la perspectiva educativa no es menos diversa y compleja. De todas formas hay una relación que parece estar presente en toda la bibliografía relevada, y es justamente la relación entre *composición* y *creatividad*. Según Odena y Welch (2009), hay dos aproximaciones o tendencias en cuanto a la interpretación de la *creatividad*; por un lado la denominada *tradicional* o *historicista* la cual versa alrededor de los cánones establecidos por compositores exitosos o de reconocida trayectoria, en la cual la creatividad estaría dada por el grado de ajuste a estos cánones. Esta visión de creatividad pone su foco en el producto emergente más que en el proceso

creativo específicamente. Esta visión es la que prima en el ya citado *modelo conservatorio*. Por otro lado la concepción denominada por los autores como *nueva*, la cual tiene como principal premisa un pensamiento imaginativo divergente a disposición de solución de problemas (Barrett y Gromko, 2007; Van Ernest, 1993). Más allá de las diferentes acepciones o alcances que esta última visión de creatividad pueda tener (ver Odena y Welch, 2009, para profundizar), lo interesante es que justamente pone el acento en el proceso creativo más que en el producto final y su adecuación con el canon tradicional.

La composición como un proceso creativo de resolución de problemas

Berkley R. (2004) y Barrett y Gromko (2007), a partir de un estudio longitudinal, así como de una extensa recopilación bibliográfica, plantean la composición en el aula como un proceso creativo de resolución de problemas. Este proceso involucra una serie de etapas, habilidades y conocimientos que podríamos resumir de esta manera:

1. encontrar y definir el problema,
2. definición de hipótesis, bocetado y planificación,
3. ajustes estilísticos /idiomáticos,
4. actitud adaptativa en la resolución de problemas, y
5. adquisición de autoridad e independencia en la resolución de problemas.

Un aspecto importante del aporte de Berkley (2004) es el rol docente en dicho proceso de resolución de problemas. La autora postula a partir de sus observaciones que hay tres categorías principales de actividades por parte del docente: (1) entrenamiento y enseñanza, (2) administración del ambiente físico e intelectual, y (3) la facilitación de las habilidades necesarias para la resolución de problemas. La autora afirma que los docentes que mejor saben administrar estas actividades son los más efectivos en su tarea. Por su parte Odena y Welch (2009) también enfatizan la formación de los docentes en diversos estilos y en las actividades propiamente de composición e improvisación en cuanto a un arribo exitoso en el proceso creativo/compositivo de los alumnos.

La composición como una creación colaborativa (una visión de sistema social sobre la creatividad)

Sin negar lo anterior, debe decirse que la composición como proceso creativo no puede ser concebida sólo como el resultado de un proceso de resolución de problemas (Barrett y Gromko, 2007; Barrett, 2003). Esto podría conducir a una interpretación solipsista e individualista del fenómeno creativo (Bowman en Elliot, 2005, entre otros), que podríamos decir, como ya hemos visto, es otro de los fundamentos del *modelo conservatorio* (Holguín y Shifres, 2014). Al contrario, y teniendo como base la teoría constructivista socio-histórica de Vigotsky, se sostiene que el proceso creativo está a su vez determinado por el medio social en que dicho proceso tiene lugar. Así, una de las principales conclusiones de Barrett (2003-2007) en sus trabajos con estudios de caso, es que los procesos creativos presentes en la composición tutelada, están signados por un aprendizaje colaborativo entre los sujetos intervinientes; ya sea un alumno y un docente, como un grupo y un docente, incluso entre los propios alumnos.

Complementando esta visión colaborativa, podemos afirmar que la creatividad no es una cualidad intrínseca que se puede encontrar en los objetos u acciones, sino que es un fenómeno construido en base a una compleja interacción entre productores y audiencia, es decir, un *sistema social* de juicio y valoración (Csikszentmihalyi y Rich, 1997, en Barrett y Gromko, 2007). Este sistema de juicio y valoración está determinado por la convergencia de factores de diferente índole, a saber: (1) *individuales* como la carga genética, variables ambientales (motivación intrínseca/extrínseca), procesos cognitivos y rasgos de personalidad; (2) *dominio de la disciplina* como la edad de iniciación y profundidad que se ha desarrollado en la misma; y (3) *de campo*, que serían aquellos juicios aportados por los participantes del proceso creativo, alrededor de las reglas idiomáticas/estilísticas del dominio específico, que lo legitiman como un aporte significativo (a dicho dominio).

Es clara la articulación de las ideas expuestas arriba respecto a la creatividad y la composición, con nuestra perspectiva de aprendizaje musical basado en la performance situada e intersubjetiva. La idea de creatividad colaborativa, pone de manifiesto los distintos

elementos que lo determinan como un *proceso de construcción* eminentemente *situado* a partir de un *intercambio intersubjetivo*; intercambio, podemos agregar, cuya significatividad más profunda se da en la acción, en el hacer musical. Por otro lado la idea de composición como un proceso de resolución de problemas nos brinda la posibilidad de comprender cuál es el rol, e importancia, de la música como idea; o dicho de otro modo, para qué nos sirve poseer un lenguaje proposicional que dé cuenta de lo que sucede en la música: en el proceso creativo surgen conflictos de diversa índole (adecuarse a una consigna, a un estilo, ajuste en la ejecución, etc.), y es necesario para la resolución de los mismos contar con categorías y conceptos que sirvan como puente-mediadores para dicha resolución. Es decir, contar con una teoría de la música que puede explicar el *fenómeno* es fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Conclusión

La intención de este trabajo ha sido plantear algunas categorías que permitan comprender el complejo proceso de enseñanza/aprendizaje musical. No es la idea generar a partir de este análisis una lógica binaria antagonista de la música como idea vs. acción, sino todo lo contrario, poner cada cosa en su lugar y con esto generar un *pensamiento crítico* frente a las concepciones de música, educación musical, teoría musical, etc., en el seno de nuestra sociedad. En este sentido entender la performance situada e intersubjetiva como el *fundamento* de la música y la teoría como el *mediador* que permite entender el *sentido* del *fenómeno*, creemos es un paso para dicha empresa.

Remitiéndonos a nuestro caso, llegamos a la conclusión de que el desbalance planteado al principio del trabajo está dado por el recurrente error de pensar que la comprensión significativa de la música puede ser alcanzada por la mera articulación de enunciados conceptuales abstractos (teoría que trata de explicar el *fenómeno*). Por otro lado en el momento de la clase donde la teoría se constituyó como un mediador para la resolución de problemas en el *hacer* (*fundamento*), los resultados fueron ostensiblemente más positivos.



Por último no queremos dejar de expresar el profundo componente ético que plantea el poner al *Otro* en el centro del escenario. Concebir al fundamento de la música como el encuentro entre las subjetividades de los singulares en la performance, pone en la mesa de una manera esencial el respeto a la *libertad del Otro* y todo lo que esto connota en términos de diálogo y consenso, la relación maestro-alumno, alumno-alumno, las políticas educativas e institucionales, las decisiones pedagógicas y metodológicas, etc. La música nos permite relacionarnos a través de una comunicación no necesariamente basada en un lenguaje proposicional, comunicación que nos permite entender al *Otro* desde un lugar muy diferente y la vez comprender el mundo junto al *Otro*; un lugar de encuentro y aprendizaje complejo, rico, ambiguo, dinámico y a la vez coherente e integrado, donde para que las esencias fluyan debe primar el respeto y la entrega.

Referencias

- Barret, M. (2005). A Systems View of Musical Creativity. En D. J. Elliot (Ed.) *Praxial Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 177-195.
- Barret, M. y Gromko, J. (2007). Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, Vol. 35 no. 2, 213-230.
- Berkley, R. (2004). *Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowman, (2005). Why Musical Performance. En D. J. Elliot (Ed.) *Praxial Music Education*. Oxford: Oxford University Press, pp. 142-164.
- Dussel, E. (1975). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América Editor, 1996.
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del río Bravo. Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latino-americana. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte*, Vol. 10, no. 15, 40-53.
- Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 29-57.
- Odena, O. y Welch, G. (2009) A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, Vol. 37, no. 4, 416-422.
- Shifres, F. (2007). La ejecución parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas. En M.de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano. Actas de la VI Reunión de Saccom*, pp. 13-24.
- Small, C. (1997). El musicar, un ritual en el espacio social. Conferencia presentada en el *III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Transcultural Music Review #4* (1999).
- Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 155-215.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2000). The dance of well-being: defining the musical therapeutic effect. *Nordic Journal of Music Therapy*, 9(2), 3-17.
- Tropea, A., Shifres, F. y Massarini (2013). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. En S. Español (ed.) *Psicología de la Música y del Desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós, pp. 217-253.
- Turino (2008). Participatory and presentational performance. En *Music as Social Life. The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 23-66.
- Van Ernest, B. (1993). A Study of the Learning and Teaching Processes of Non-Naive Music Students Engaged in Composition. *Research Studies in Music Education*. <http://doi.org/10.1177/1321103X9300100104>.